



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Kinestetyczna konkretyzacja tekstu poetyckiego : szansa na wsparcie dziecka czy zagrożenie

Author: Katarzyna Krasoń

Citation style: Krasoń Katarzyna. (2003). Kinestetyczna konkretyzacja tekstu poetyckiego : szansa na wsparcie dziecka czy zagrożenie. W: M. Knapik, K. Krasoń (red.), "Dziecko i sztuka : recepcja - edukacja - wsparcie - terapia" (S. 75-99). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Katarzyna Krasoń

Kinestetyczna konkretyzacja tekstu poetyckiego — szansa na wsparcie dziecka czy zagrożenie

[...] na równi z takimi podstawowymi faktami pedagogicznymi, jak nauczanie, kształcenie i wychowanie należałoby postawić jeszcze czwarty: spotkanie. Z kim? Z czym? Przede wszystkim z człowiekiem, ale nie tylko, bo również z dziełami człowieka, mówiącymi o człowieku.

B. Nawroczyński

Wprowadzenie

Analiza dzieła na poziomie obszaru znaczeń wymaga od odbiorcy czynności interpretacyjnych. Trudność owej interpretacji polega na tym, że literatura — jak i inne dziedziny sztuki — nie zawiera czytelnych, wyrażonych *expressis verbis* przesłanek ku temu. Próbuje się zatem odkryć pośrednio, jak pisze Seweryna Wysłouch, z „materii” literatury, a więc z ukształtowania języka i świata przedstawionego. Są one jedynie hipotezą interpretacyjną, mniej lub bardziej uzasadnioną, mniej lub bardziej przekonującą (Wysłouch S., 1997, s. 141).

Dodatkowo należy jeszcze wziąć pod uwagę myśl hermeneutyczną, wskazującą — tak jak chce Gadamer — iż autor i odbiorca objęci zostają dialogiem horyzontów, gdzie świat znaków widziany zostaje z zewnątrz, jest jakby „wzięty-w-użycie”. Hermeneuta powie dalej, sięgając do myśli Goethego, iż „nie ma czegoś takiego, co dałoby się wyczerpać w tym jednym znaczeniu, które się akurat komuś narzuca” (Gadamer H.-G., 2000, s. 141). Wspomniany dialog jest zatem elementem dookreślającym miejsce interpretatora w procesie odbioru tekstu, to on bowiem stwarza utwór na nowo, odczytuje go z własnej perspektywy (Zeler B., 1997, s. 110), wzbogaca o „piętno” osobistego „horyzontu oczekiwań” (Polakowski J., 1980, s. 31), będącego

osobistą, niewymuszoną, intymną znajomością struktur bytu (Steiner G., 1993, s. 122).

Podczas interpretacji tekstu chodzi o subiektywizację, niejako o uczynienie swoim własnym tego, co było wytworem innego podmiotu. Szukanie wskazówek celem zrozumienia utworu w sytuacji i postaci autora jest — w takim podejściu — uznawane za bezcelowe (zob. Ricoeur P., 1989, s. 178). Wiedza czytelnika o świecie staje się tu stygmatem różnicującym odczytania lektury, determinuje bowiem zaistnienie adekwatnego odbioru (Kurch I., Polkowska A., 1990). Odbiór literatury jawi się jako akt kreacji, „tekst otwiera możliwe odniesienia, pozwala każdemu odkryć coś, co było dotąd dla niego obce” (Kielar-Turska M., Przetacznik-Gierowska M., 1992a, s. 11).

Co więc kieruje procesem odczytywania znaczeń utworu literackiego? Co staje się zaczynem indywidualności odbioru, a co może spowodować jego absolutną nieadekwatność? Pytania te stawiane są przez wielu teoretyków literatury, psychologów i pedagogów. Ujęciu tych ostatnich, a także włączeniu w pedagogiczne rozważania implikacji natury dydaktycznej, dotyczących pracy z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym, poświęcono dalsze rozważania.

Dziecięce czytanie literatury a konkretyzacje kinestetyczne

Poezja dla dzieci to świat przedstawiony, który nie zostaje klarownie określony, gdzie istotnymi elementami są odwoływanie się do metafory, ulotność znaczeń i ich odczytania. W sprzyjających warunkach i przy właściwej organizacji zajęć na poziomie zintegrowanym poezja stać się może znakomitym elementem wspierającym rozwój dziecka przez ujawnianie ukrytych znaczeń, czyli odkrywanie sensów dla siebie (Krasoń K., 2000a, s. 175—183). Stanie się tak, oczywiście, tylko w wypadku, gdy uznamy prawo dziecka do indywidualnej interpretacji, o której wspomniano wcześniej. Istotne staje się poszukiwanie osobistych konotacji, odwoływanie się do asocjacji tkwiących w doświadczeniu, w dziecięcych oczekiwaniach. Odniesienie „do swojej sytuacji odbywa się w sposób, który rzeczywiście odpowiada odbiorcy, i tylko wówczas, kiedy dojrzeje on do rozpoznania i wyjaśniania znaczeń. Pozwala to spojrzeć w głąb siebie samego, poznać siebie lepiej, zrozumieć i zaakceptować” (Krasoń K., 2002, s. 244).

Istotnym momentem dla takiego patrzenia na funkcję tekstu w pracy z dzieckiem wczesnoszkolnym jest ułatwienie mu kontaktu z utworem. Kwintesencją owego kontaktu wydaje się metoda kinetycznej analizy tekstu, gdzie konkretyzacją wiersza jest ruch przy muzyce zakomponowany w przestrzeni. Odwołujemy się tu bezpośrednio do dorobku Emila Jaques-Dalcroze’a

(szerokie omówienie metody rytmiki znajdziemy w: Brzozowska-Kuczkiewicz M., 1991; zob. również: Przychodzińska M., 1989; Dasiewicz-Tobiasz A., Kępska A., 1981; Ławrowska R., 1988; Skazińska M., 1981; Krasoń K., 1993), zwłaszcza do rytmicznie pojmowanej interpretacji ruchowej utworu muzycznego. Dodatkowo jednak w prezentowanym tu podejściu dodajemy specyficzny element inspirujący, którym staje się tekst literacki. Wielokrotnie wskazywałam na możliwości tkwiące w swoistym aliansie literatury, muzyki i aktywności kinestetycznej. Warto zatem odesłać zainteresowanych do literatury dotyczącej tego zagadnienia (Krasoń K., 1996, s. 178; 1997; 1998; 2000b, s. 135—147; 2000c).

Zaczynamy od przygotowania uczestników zajęć do słuchania tekstu. Chodzi tu o zainteresowanie tematyką, wyciszenie, skierowanie uwagi na czynności percepcyjne. Zajęcie odpowiedniego miejsca w sali, przyjęcie wygodnej pozycji, ćwiczenia rozluźniające czy inna forma odizolowania się od zakłócających bodźców skłonią odbiorcę do aktywnego słuchania (sytuacja przedreceptyjna, zob. schemat 1, etap 1). Dopiero wówczas możemy zapoznać uczniów z tekstem

Schemat 1

Struktura wielopłaszczyznowej pracy z tekstem

Etap 1

sytuacja przedreceptyjna
także działania zintegrowane

Etap 2

tekst literacki jako inspiracja

Etap 3

indywidualna improwizacja ruchowa ilustrująca tekst

Etap 4

wspólne tworzenie układu przestrzenno-ruchowego,
ruchowa konkretyzacja wiersza

Etap 5

tworzenie malowanki,
konkretyzacja plastyczna wiersza
analizowanego kinetycznie

bądź to czytając go, bądź recytując (etap 2). W konsekwencji słuchania utworu stwarzamy okazję do uruchomienia się skłonności ekspresyjnych dziecka.

Zamiast omawiać tekst, najpierw zorganizujemy twórcze — ruchowe działanie uczestników zajęć. Na początku dobieramy materiał muzyczny, adekwatny do nastroju utworu poetyckiego, potem dzieci swobodnie improwizują ruchem do muzyki, oddając równocześnie swoje indywidualne odczytanie słowa (etap 3). W następnej kolejności, opierając się na wytworzonych gestach improwizujących — konstruujemy wspólny układ przestrzenny (etap 4), który na kształt teatralizacji ruchowej ukaże zbiorową interpretację wiersza (K r a s o Ń K., 1999). Wymaga to uporządkowania gestów, przyjęcia wspólnej koncepcji fabularnej opowieści i rozwiązania kompozycji poszczególnych gestów w kinestferze ćwiczebnej. Finałem jest prezentacja układu przestrzenno-ruchowego wszystkich uczestników. Całość zajęć zakończona jest wykonaniem pracy malarskiej, będącej plastyczną konkretyzacją ruchowo analizowanego wiersza (etap 5). Strukturę tak pojętej zabawy twórczej z liryką ukazuje schemat 1.

Działanie i nabywanie wiedzy o sobie w kontekście lektury jako jeden z elementów kształcenia literackiego — choć przez wielu czynnych pedagogów (i przywołanych wcześniej teoretyków) uznawane jest za stosowną formułę wspierania rozwoju dziecka wczesnoszkolnego — spotyka się jednak również z ogromną falą krytyki, zwłaszcza wśród metodyków języka polskiego specjalizujących się w edukacji na poziomie wyższych klas szkoły podstawowej. Coraz częściej można zaobserwować także rozmaite polemiki w odniesieniu do pracy z literaturą na poziomie edukacji zintegrowanej. Obawy dotyczą głównie niewłaściwych konkretyzacji, które mogą narodzić się w umyśle dziecka w wyniku swobodnej twórczej aktywności. Konkretyzacji nie popartych stosowną wiedzą literaturoznawczą, rozeznanie w sferze estetyki i konwencji literackiej. Czy procedura kinestetycznego analizowania poezji może zatem stać się niebezpieczna? Czy skupienie się na przeżywaniu i odkrywaniu sensów dla siebie może całkowicie wypaczyć recepcję literatury? Aby uzyskać odpowiednie ustalenia dotyczące tych kwestii, przeprowadzono badania, które przedstawiono w dalszej części artykułu.

Tworzenie obrazów jako źródło wiedzy o odbiorze tekstu

Wytwór plastyczny dziecka jest obrazem jego osobowości, dostarcza bowiem informacji unikalnych, nacechowanych indywidualnością, a określających rozwój intelektualny, percepcyjny, społeczny, emocjonalny, fizyczny czy estetyczny małego twórcy (S z u ś c i k U., 1998, s. 258). To niejako obraz tego, jakie dziecko jest, a także tego, co wie o świecie.

Tu zbliżają się do siebie rozważania dotyczące indywidualności odbioru i interpretacji tekstu widzianego z perspektywy jego konkretyzacji kineste-

tycznej i przekodowania go na dzieło plastyczne. Można przypuszczać, że dzieło to może być także wskaźnikiem odbioru tekstu literackiego, gdyż naznaczone zostanie odbiciem interpretacyjnym. Takie założenie nie jest niczym oryginalnym, przykłady takiej plastycznej oceny recepcji literatury szczegółowo omawiały już wcześniej Maria Kielar-Turska i Maria Przetacznik-Gierowska (1992b). Uznano więc, iż reakcje plastyczne (przy jednoczesnym rozumieniu ograniczeń tego wskaźnika) będą odpowiednim źródłem weryfikującym skuteczność i możliwość adekwatnej, jednocześnie wspierającej rozwój dziecka, interpretacji tekstu poetyckiego.

Zastosowanie rysunku wzmacnia intersemiotyczne przetransponowanie tekstu na nowy, wizualny znak. Niesie on dodatkowe informacje o dziecku i dla dziecka, dzięki temu wspiera jego rozwój. Uruchamia projekcję, pozwala więc na jeszcze głębsze uświadomienie sobie własnych przeżyć, nazwanie ich, a przez to ich oswojenie (pisze na ten temat Mączyńska J., 1994, s. 71—78; a także Muraszkowski Z., 1995, s. 49). Komunikat wizualny dostarcza informacji poprzez kod chromatyczny, sposób ujęcia przedmiotów, kompozycję oraz ekspresywność. Malowanka lub rysunek ukazuje więc to, co dziecko uchwyciło z wysłuchanego materiału literackiego, co było dla niego najważniejsze, co stało się swoistym odkryciem. Dzięki temu konkretyzacja plastyczna pozwala ocenić poziom rozumienia liryki, czyli „powiązania tego, co bezpośrednio dane w tekście, z tym, co w tekście nieobecne, lecz istniejące w reprezentacji umysłowej u odbiorcy” (Kielar-Turska M., Przetacznik-Gierowska M., 1992a, s. 18).

Procedura badań

Celem badań było ustalenie specyfiki interpretacji tekstu przez ruch, a także wykazanie różnic takiej interpretacji wobec tradycyjnego postrzegania twórczej pracy z wierszem (omawianym w niektórych publikacjach metodycznych). Problem zatem ogniskował się wokół pytania: czy i w jaki sposób analiza kinetyczna wpływa na sposób recepcji tekstu lirycznego (zniekształcenie interpretacyjne) przez uczniów klasy II szkoły podstawowej?

Zmienną zależną był tu poziom recepcji utworu, z kolei zmienną niezależną ruchowo-przestrzenna zabawa z poezją. Wskaźnikiem poziomu recepcji tekstu literackiego stały się wytwory plastyczne, ponieważ uznano, iż kod graficzny dziecko w wieku wczesnoszkolnym opanowało w wysokim stopniu. Oparto się tu na ustaleniach M. Kielar-Turskiej i M. Przetacznik-Gierowskiej, sugerujących, iż już pod koniec wieku przedszkolnego „język graficzny bywa bardziej wyrazisty i giętki od wypowiedzi słownych. Za jego pomocą

również łatwiej oddać swoistą atmosferę liryczną wiersza — jeśli ją dziecko uchwyciło” (1992b, s. 84; zob. także w ujęciu pedagogicznym: Cybulska H., 1998, s. 177—187).

Badaniom *quasi*-eksperymentalnym czy — jak chce S. Palka — próbom eksperymentalnym (zob. Zaręba E., 1998, s. 91—93) poddano dzieci ośmioletnie, będące uczniami jednej klasy II szkoły społecznej zlokalizowanej w mieście wojewódzkim. Cały zespół podzielono losowo na dwie sekcje (grupy), aby wyeliminować różnice wynikające z oddziaływania szkolnego poprzez różnych nauczycieli prowadzących. Cała procedura rozłożona została na pełny rok szkolny 1999/2000. Obie sekcje poddane były zamiennie (według techniki rotacji) dwójakiemu oddziaływaniu: analizie werbalnej, wykorzystującej różne formy twórczej działalności dziecka (np. elementy: improwizacji, przekładu intersemiotycznego), oraz konkretyzacji tylko kinestetycznej. Strukturę procedury weryfikacyjnej, prezentującej dwie fazy badań (z czterech, podobnie zorganizowanych) zawarto w schemacie 2.

Łącznie opracowano osiem wierszy, z czego cztery ruchowo i cztery innymi sposobami aktywnymi (w czterech podwójnych, rotacyjnych fazach). Potrzeba wymiany tekstów przed zmianą formy analizy wynikała z konieczności kontaktu inspirującego wciąż z nowymi, nie omawianymi utworami. Tylko wówczas wcześniejsza forma aktywności nie miała wpływu na swoistość konkretyzacji. Obie sekcje (A, B) uczestniczyły zamiennie w zajęciach organizowanych metodą kinetyczną i twórczą, a każde dziecko wykonało pracę plastyczną zarówno po analizie ruchowej, jak i innego rodzaju. Dzięki takiej strukturze zajęć, wykorzystującej technikę rotacji, uzyskano szansę wskazania specyfiki odbioru uzależnionej formą pracy z tekstem. Założeniem było ustalenie, czy **rzeczywiście brak tradycyjnych werbalizacji po zakończeniu lektury uniemożliwi dzieciom trafną konkretyzację tekstu, czy spowoduje, że uczniowie pracujący z utworem zgodnie ze sztywnym kanonem metodycznym uzyskają właściwsze konotacje interpretacyjne (cenniejsze z punktu widzenia rozwoju)?**

Porównanie wytworów plastycznych dwóch grup: eksperymentalnej, działającej z tekstem ruchowo, i kontrolnej, analizującej go za pośrednictwem utrwalonej już w praktyce szkolnej metody twórczej pracy z wierszem, przyniosły zróżnicowany materiał empiryczny. Możliwości analizy wyników szukano bowiem w porównaniach grup stanowiących sekcję eksperymentalną z równoległą grupą kontrolną. Dodatkowym aspektem stały się jeszcze różnice w obrazowaniu plastycznym pojedynczych dzieci (na ile różni się rysunek po konkretyzacji ruchowej od rysunku po analizie tradycyjnej w wykonaniu tego samego dziecka, co nowego może wnieść lub nie zabawa ruchowa do wiersza).

Wskaźnikiem swoistości recepcji stały się wyniki umieszczone w macierzy analizy obrazków, zawierającej elementy adekwatności do tekstu i antycypacji (wskazujące stopień rozumienia tekstu i umiejętność kreatywnego oderwania

Schemat 2

Struktura zajęć *quasi*-eksperymentalnych

FAZA I

Grupa Eksperymentalna

Sekcja A
Analiza kinetyczna wiersza 1

Grupa Kontrolna

Sekcja B
Analiza metodą twórczą wiersza 1

Praca plastyczna — konkretyzacja ikoniczna

Rotacja grup

Grupa Kontrolna

Sekcja A
Analiza metodą twórczą wiersza 2

Grupa Eksperymentalna

Sekcja B
Analiza kinetyczna wiersza 2

Praca plastyczna konkretyzacja ikoniczna

FAZA II

Grupa Kontrolna

Sekcja A
Analiza metodą twórczą wiersza 3

Grupa Eksperymentalna

Sekcja B
Analiza kinetyczna wiersza 3

Praca plastyczna — konkretyzacja ikoniczna

Rotacja grup

Grupa Eksperymentalna

Sekcja A
Analiza kinetyczna wiersza 4

Grupa Kontrolna

Sekcja B
Analiza metodą twórczą wiersza 4

Praca plastyczna — konkretyzacja ikoniczna

się od rzeczywistości przedstawionej, rozpoznania metafory. Skoncentrowano się tu głównie na ustaleniach zgodności warstwy literackiej utworu i treści malowanki¹, aby rozstrzygnąć wątpliwości dotyczące niewłaściwych konkretyzacji). Nie bazowano zatem na analizie psychologicznej czy artystycznej wytworu, może to stać się w dalszej kolejności podstawą dociekań empirycznych. Na potrzeby tego opracowania eksploracji poddano jedynie warstwę treściową, niezbędną do ustalenia kwestii recepcyjnych.

Matryca określająca adekwatność literacką poszczególnych malowanek powstała i była stosowana w postaci rejestrowanych opinii sformułowanych przez uczestniczki seminarium magisterskiego, będące jednocześnie osobami prowadzącymi zajęcia eksperymentalne i kontrolne². Decyzje dotyczące przyznania odpowiedniej liczby punktów ustalane były zespołowo (w grupie uczestniczek seminarium podzielonego na dwa zespoły wydające odrębne werdykty) oraz przez osobę prowadzącą seminarium, ale — co istotne — bez wiedzy oceniających co do tego, który obrazek powstał do tekstu analizowanego kinetycznie, a który do innego typu analizy. Dzięki temu dążono do wyeliminowania nastawień zniekształcających obiektywność ocen, uzyskując efekt triangulacji (por. K o n a r z e w s k i K., 2000, s. 33) lub rzetelności synchronicznej (K o n a r z e w s k i K., 2000, s. 31; zob. też: K i r k J.L., M i l l e r M., 1986). Elementy podlegające ocenie zebrano w matrycy³, której arkusz zamieszczono w *Aneksie*, załącznik 1.

¹ Chodzi o określenie zgodności treści obrazu plastycznego z zawartością przedmiotową wiersza, dokonaną według pojawiania się elementów świata przedstawionego tekstu i odkodowania metafory (stosowanych w analizie literaturoznawczej poezji). Stąd taki sposób opisanie obrazków nazwano *analizą adekwatności literackiej*. Nie sięgnięto do sposobów psychologicznego interpretowania wytworów dzieci, uznając, iż wymaga ono znacznie szerszych kompetencji niż posiadane przez autorkę niniejszego opracowania.

² Zajęcia realizowane były przez studentki IV roku pedagogiki wczesnoszkolnej Joannę Rusek i Katarzynę Misiak w ramach seminarium magisterskiego prowadzonego przez autorkę opracowania w roku akademickim 1999/2000.

³ Określenie stopnia adekwatności literackiej, czyli zgodności treści rysunku ze światem przedstawionym wiersza, nie jest zadaniem łatwym, konieczne zatem było skonstruowanie klucza, który umożliwiłby porównanie wytworów dzieci pod tym względem. Za istotne uznano odrzucenie wystąpienia elementów przypadkowych, ukazujących świat poza treścią wiersza. Pozostałe cechy pracy plastycznej punktowane były za prezentację: obiektu (bohatera, przedmiotów lub zjawisk przywołanych w utworze), sytuacji (rozumianej jako obiekty w relacji lub działaniu zgodnym z ideą tekstu) i wreszcie za ukazanie właściwego odczytania metafory. Tu za trafne przyjęto te rozwiązania plastyczne, które nie prezentowały przenośni (np. pędzące konie w wierszu *Burza*), lecz ukazywały rzeczywisty obraz zjawisk (klebiące się ciemne chmury, błyskawice — we wspomnianym wierszu). Taki sposób oceny implikowany był umiętnością odkodowania metafory, czyli odnalezienia — powrotu do znaczeń podstawowych. Ostatnie kryterium obejmowało wyszukanie elementów rozszerzających akcję utworu poetyckiego, nie mogły to być jednak obiekty niejako oderwane od wiersza (mieszczące się w pierwszym kryterium), ale antycypujące lub ukazujące aspekt treściowy przez przedłużenie, rozbudowanie sytuacji (np. ukazanie wizerunku księżycy widocznego przez okno, w malowance do wiersza *Księżyc*, por. malowanki Agaty, umieszczone w niniejszym artykule).

Wyniki uzyskane przez dzieci uzależnione były od wielu czynników pośredniczących i zakłócających, należy je traktować zatem jako pilotażowe wskazanie pewnych prawidłowości, nie zaś jako kategorię podstawę rozstrzygnięć ostatecznych. Badania miały bowiem charakter naturalny, pozbawiony ingerencji w tok życia szkolnego. Wyniki ulegały zniekształceniu głównie z powodu braku pełnej frekwencji uczestników na wszystkich zajęciach. Dodatkowo jedna praca plastyczna, podsumowująca pojedynczy element rotacji, zgodnie z życzeniem dzieci została zamieniona na wypowiedź werbalną. W naszych rozważaniach pominięto zatem tę jednostkową ocenę, dlatego w podsumowaniu znalazło się tylko omówienie siedmiu prac plastycznych. Czasami malowanka nie mogła stanowić podstawy oceny, gdyż zawierała elementy niefiguratywne (jeden przypadek).

Wspomniane kwestie determinowały decyzję przedstawienia wyników w postaci średniej wszystkich werdyktów sędziów kompetentnych, wyprowadzonej z rzeczywistej liczby sesji zajęciowych, w jakich uczestniczyli uczniowie. Wzięto pod uwagę uzyskane punkty w ocenie poszczególnych wytworów. Wyniki cząstkowe, będące wypadkową oceny sędziów kompetentnych wraz z wyprowadzonymi średnimi, zawiera tabela 1.

Chcąc uzyskać informację odnośnie stopnia zgodności wydawanych przez sędziów kompetentnych ocen (ujętych w postaci średnich z trzech werdyktów w tabeli 1), zastosowano współczynnik zgodności W -Kendalla⁴ (Brzeziński J., 1999, s. 500—505; Ferguson G.A., Takane Y., 1999, s. 445 i nast.). Obliczona wartość $W = 0,81$ tłumaczy około 51% wariancji ocen, resztę, czyli 49%, tłumaczą różnice indywidualne w sposobie oceny dokonanej przez sędziów. Konieczne było także sprawdzenie istotności W przez istotność χ^2 . Okazuje się, iż w naszym przypadku $\chi^2 = 36,45$ przy $df = 15$ jest istotne na poziomie $\alpha = 0,01$. Można zatem stwierdzić, że stopień zgodności między sędziami kompetentnymi co do oceny adekwatności literackiej poszczególnych malowanek dziecięcych jest wystarczający, a współczynnik zgodności W jest istotny statystycznie na poziomie 0,01.

⁴ Niezbędne obliczenia i tabela pomocnicza do obliczania współczynnika W znajduje się w załączniku 2.

Tabela 1

Zbiornice zestawienie średnich ocen uzyskanych przez poszczególne dzieci

Lp.	Imię dziecka	Analiza kinetyczna					Analiza innego rodzaju				Średnia	
		Wiersz 1 Kazimierz Śladawski Jesiennie stopę wiatru	Wiersz 3 Joanna Kulmowa Księżyc	Wiersz 5 Andrzej D'Albrand Wiosna	Wiersz 7 Włodzimierz Domerański Burza	Wiersz 2 Józef Ratajczak Nad stawem	Wiersz 4 Karolina Kusek Uspianie strumyka	Wiersz 8 Jadwiga Hockuba Lato	Analiza kinetyczna	Analiza innego rodzaju		
1.	Karolina	2,67	3,00	4,00	3,00	3,67	3,67	3,33	3,17	3,56		
2.	Daria	3,33	X	3,67	3,33	3,67	2,67	4,00	3,44	3,45		
3.	Małgosia	3,67	3,67	4,00	3,00	X	3,00	3,67	3,59	3,34		
4.	Michał	3,00	3,00	3,33	4,00	2,00	1,33	X	3,33	1,67		
5.	Jacek	2,00	3,33	3,67	X	3,33	X	4,00	3,00	3,67		
6.	Szymon	3,33	3,00	2,67	2,00	1,33	2,67	4,33	2,75	2,78		
7.	Adam	3,00	3,00	4,00	3,67	X	4,00	4,00	3,42	4,00		
8.	Marta	3,33	4,33	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,67	3,67		
ROTACJA												
9.	Jędrrek	1,00	2,67	3,33	2,33	X	3,67	5,00	4,34	2,33		
10.	Jaś	2,33	3,67	3,67	2,33	4,00	4,00	3,00	3,67	3,00		
11.	Agata	4,00	5,00	X	4,00	3,00	3,67	3,33	3,33	4,33		
12.	Magda	4,00	3,00	3,00	4,00	2,67	Praca niezakończona	4,0	3,34	3,50		
13.	Łukasz	2,00	3,00	2,00	2,67	2,33	2,67	3,67	2,89	2,42		
14.	Kasia	3,00	3,33	X	3,00	2,67	4,00	X	3,34	3,11		
15.	Marcin	2,00	4,00	4,33	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,33		
16.	Dominika	X	2,67	X	3,33	2,33	3,33	3,33	3,00	3,00		
Średnie dla ko- lejnycy utworów		3,04	3,33	3,66	3,14	3,00	3,62	3,76				
		2,62	3,42	3,26	3,08	3,00	2,90	3,90				

X — brak malowanki z powodu absencji dziecka na zajęciach poświęconych interpretacji danego wiersza. Wiersz 6 nie był zakończony konkretyzacją plastyczną, stąd brak jego analizy malarzowej.

Wyniki

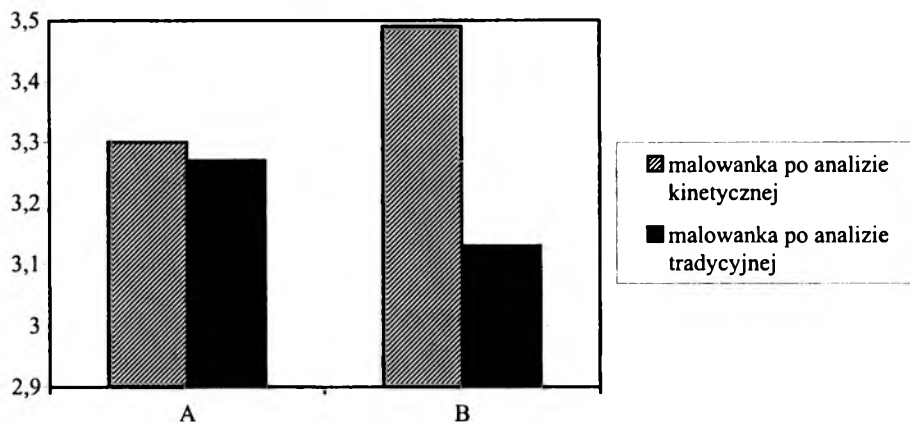
Ujęcie ogólne

Studiując dane zawarte w tabeli 1, zauważyć można, iż średnie wyniki uzyskane przez poszczególne dzieci wskazują na dwie prawidłowości:

1. Poziom odbioru tekstu opracowywanego podczas zajęć szkolnych nie zmienia się zasadniczo w zależności od formy konkretyzacji (ruch/inne formy aktywności). Widać to wyraźnie podczas porównania średnich uzyskanych punktów łącznie przez poszczególne sekcje (zob. wykres nr 1). I tak,

Wykres 1

Średnie ocen rysunków dla obu sekcji: A i B



Sekcja A podczas malowanki tworzonej jako podsumowanie działania ruchowego uzyskała ogólny średni wynik 3,3 punktu, z kolei obrazki wykonane przez tę sekcję po analizie niekinetycznej oceniono na 3,27 punktu. Nieco większą różnicę odnotowano w uogólnionej analizie ocen sekcji B, która za działania plastyczne ewokowane ruchową aktywnością otrzymała łączną średnią notę 3,49, podczas gdy alternatywna metoda pracy przyniosła wyniki rzędu 3,13 punktu. Można zatem stwierdzić, iż zarzut dotyczący zagrożenia nieadekwatną recepcją wiersza, jeśli werbalizację zastąpimy aktywnością ruchową, nie znalazł w świetle powyższych danych potwierdzenia. Obie metody wydają się równoważne z niewielkim wskazaniem na ruch jako formułę uruchamiającą właściwą konkretyzację utworu.

2. Zauważono również indywidualne preferencje konkretyzacyjne. Niektórzy uczestnicy zajęć znakomicie dokonywali interpretacji jedynie podczas jednego sposobu stymulacji (zestawienie preferencji umieszczono w tabeli 2).

Tabela 2

Indywidualizujące ujęcie preferencji analitycznych tekstu

Typ preferencji	Imię dziecka	Sekcja	Średnie wyniki uzyskane z matryc	
			analiza ruchowa	analiza innego rodzaju
Preferencja kinestetyczna	Małgosia	A	3,59	3,34
	Michał	A	3,33	1,67
	Jędrrek	B	4,34	2,33
	Jaś	B	3,67	3,00
	Łukasz	B	2,89	2,42
	Kasia	B	3,34	3,11
	Marcin	B	4,00	3,33
Preferencja działaniowo-werbalizacyjna	Agata	B	3,33	4,33
	Magda	B	3,34	3,50
	Karolina	A	3,17	3,56
	Adam	A	3,42	4,00
	Jacek	A	3,00	3,67
Brak preferencji	Marta	A	3,67	3,67
	Daria	A	3,44	3,45*
	Dominika	B	3,00	3,00
	Szymon	A	2,75	2,78**

* Wyniki uznano za równoważne, gdyż ich różnica nie przekracza 0,1.

** Wyniki uznano za równoważne, gdyż ich różnica nie przekracza 0,1.

Ujęcie indywidualizujące

Niezwykle czytelnym przykładem jest tu przypadek Jędrka z sekcji B, który uzyskał w wyniku konkretyzacji ruchowych ocenę średnią 4,34 punktu, równocześnie przy tradycyjnym uruchomieniu analizy tekstu jedynie 2,33 oraz Michała z sekcji A (odpowiednio: ruch — 3,33; inne — 1,67). Podobną preferencję — choć w mniejszym zakresie — można zauważyć jeszcze u Małgosi z tej samej sekcji (odpowiednio: ruch — 3,59; inne — 3,34) i Kasi (sekcja B; ruch — 3,34; inne — 3,11), a także chłopców z sekcji B: Jasia (3,67 i 3,0), Łukasza (2,89 i 2,42) i Marcina⁵ (4,0 i 3,33). Dostrzec można było również

⁵ Ponieważ Marcin uzyskał najwyższą punktację za trzy prace malarskie powstałe w wyniku analizy ruchowej, jego obrazki, jako materiał egzemplifikacyjny, umieszczono w tym artykule. Obok nich umieszczono też malowanki Agaty, która najwyższe oceny uzyskała za prace powstałe po analizie innego rodzaju. Oba zestawy prac zostały uznane przez sędziów za najadekwatniejsze literacko.

zjawisko odwrotne, np. u Agaty (ruch — 3,33; inne — 4,33) i Magdy (3,34 i 3,5) z sekcji B oraz chłopców z sekcji A: Adama (3,42 i 4,0) i Jacka (3,0 i 3,67) oraz Karoliny z tej samej sekcji (3,17 i 3,56).

Warto jeszcze uwypuklić jedną cechę charakteryzującą odbiór determinowany sposobem pracy z wierszem, otóż wraz z konkretyzacjami ruchowymi na malowankach dzieci pojawiły się częściej elementy rozwijające akcję, wykraczające poza literalny obszar tekstu. Nie były to jednak obiekty stereotypowe (malowane przy każdej okazji, bo „zawsze się udają”) czy bezzasadnie włączone. W ruchu bowiem wygenerowane zostały również asocjacje własne, oparte na horyzoncie oczekiwań dziecka, które potem przyjęły kształt wspólnego konstruktu ruchowego. Znalazły one w konsekwencji swoje miejsce w obrazach malowanych przez uczestników — takie „przedłużenie” interpretacji było niezwykle czytelne w jednym zwłaszcza wierszu (nr 3) Andrzeja D’Albranda *Wiosna*. Obraz świata przedstawionego wzbogacony został tu o elementy antycypowane — ptaki w locie zawłaszczające znaczną płaszczyznę obrazka (w pięciu na osiem prac sekcji A).

Materiał literacki a metoda analizy

Ciekawa pozostaje również kwestia rodzaju wiersza i wpływu genologii tekstu na uzyskaną przez uczniów punktację. Dobierając poszczególne utwory, starano się kierować konkretnymi kryteriami, a były to:

- zwarta forma;
- czytelność elementów świata przedstawionego (zakładająca istnienie konkretnych odniesień do przedmiotów i zjawisk);
- zastosowanie metafory;
- dynamizm tekstu podkreślony przez występowanie określeń czynności, jakie podejmują postacie ukazane w wierszu.

Jak się jednak okazało, dobór tekstów, które spełniają wyszczególnione kryteria, nie zagwarantował ich pełnej jednolitości. Wszak mamy tu do czynienia z poezją, zjawiskiem ulotnym, nie podlegającym ścisłym regułom genologicznym. Z pewnością na sposób odbioru poszczególnych tekstów rzutowały również realia konkretnego dnia lekcyjnego, ponieważ *quasi*-eksperyment przeprowadzano w naturalnych warunkach, o czym już wcześniej wspomniano.

Uzyskane zatem różnice stopnia adekwatności literackiej, uzależnione od rodzaju wiersza i zastosowanej do jego analizy metody, należy traktować jedynie sygnałnie. Widać jednak pewne prawidłowości, które warto — naszym zdaniem — przytoczyć, odnosząc się jednocześnie do materiału poetyckiego⁶. W tabeli 1 dwa ostatnie wiersze zawierają wprowadzone średnie dla

⁶ Wszystkie wiersze wykorzystane w badaniach zamieszczono w *Aneksie*, w załączniku 3.

poszczególnych utworów, widać wyraźnie, iż średnie wyniki dotyczące tekstów analizowanych metodą kinetyczną i metodą innego rodzaju niewiele różnią się od siebie. Choć należy odnotować, że wiersze: 1, 4, 5 i 7 uzyskały lepszą średnią ocen w wyniku analizy kinetycznej, a pozostałe dwa (3, 8) znalazły doskonalszą konkretyzację podczas analizy innego rodzaju (stąd ich wyższe średnie ocen w kategorii nie-kinetycznej). Wiersz 2 uzyskał taką samą średnią ocen (3,0). Spróbujmy zatem przyjrzeć się cechom charakterystycznym tak pogrupowanych utworów.

Świat przedstawiony w wierszu *Jesienne stopy wiatru* zdominowany jest upersonifikowaną postacią wiatru, dynamiczną, mobilną, choć czasem i groźną. Zauważalny jest kontrast między ginącą złotą jesienią i szarugą jesienną, którą symbolizuje wietrzna aura. Urzekający jest obraz wiatru uzyskany przez metafory: *ma skrzydlate buty, szale z liści i deszczu*. Całe liryczne obrazowanie uzupełniają onomatopeje: *zamyka z hukiem, tarza się w liściach*, z kolei nagromadzenie głosek: *sz, rz, cz* przypomina szelest liści i szum wiatru. Żywiołowość i dynamikę wiatru potęgują nagromadzone czasowniki: *idzie, panoszy się, wkręca się, zamyka, rozbiera, lubi tarzać się*, a także wyliczenia elementów krajobrazu: *pola, wzgórza i bruki..., po lesie, polu*, wśród których się podmiot liryczny przemieszcza.

W utworze kolejnym, pt. *Usypianie strumyka* stateczna zima zмага się z małym, niesfornym strumykiem. Tu także mamy do czynienia z zabiegiem personifikacji, jednak tym razem występują dwie postaci: zima i strumyk. Obserwujemy swoiste zmaganie się zimy, która *chce uśpić strumyk, chce go w ślizgawkę zaczarować i szaleć..., chce mu wytrącić w biegu pulsujące wioselko, usztynnić pletwy, fale, pokonać wiatr, co na łyżwach srebrzystych śmiga*. Świadczy to o dynamicznej postawie zimy i jej mocy do podjęcia działań zmieniających otaczający krajobraz.

Świat przedstawiony w tekście Andrzeja D'Albranda (*Wiosna*) to kraj-obraz wiosennego poranka, który budzi do życia przyrodę. Jest to wizja łąki, ukwieconej *jak dywan złocisty*, na której kwiaty *zaczynają swój taniec*, drzew w pąkach, pól, rosnących na miedzach kaczeńców. Cały utwór wypełnia radość i dynamizm przyrody budzącej się do życia: ptaków wrzawy wybuchającej do słońca, obłoków porównanych do chorągwi.

Podmiot liryczny w kolejnym wierszu wprowadza czytelnika w nastrój groźnej burzy. Przedstawia zmagania wichru z chmurami nabierającymi dzięki animizacji cech tabunu pędzących czarnych koni, którym *złote iskry krzeszą stalowe podkowy*, a ich echo niosą *grzmoty na rozpiętych skrzydłach*. Upersonifikowany wichur jest jakby poganiaczem, jego metaforyczny wizerunek przepełniony został ekspansywnym ruchem, pędem. Epitety wzbogacają zaś obraz burzy, pokazując całą jej groźę i potęgę oraz bezkres nieba: *po szerokim niebie, pustym niebie, szczerym polu* — nie kończącym się, nie posiadającym

Prace dzieci ocenione najwyżej przez sędziów kompetentnych

Malowanki Marcina
po analizie kinetycznej



Rys. 1. *Usypianie strumyka*



Rys. 2. *Nad stawem*



Rys. 3. *Lato*

Malowanki Agaty
wykonane podczas zajęć realizowanych twórczą metodą tradycyjną



Rys. 4. *Jesienne stopy wiatru*



Rys. 5. *Burza*



Rys. 6. *Księżyc*

granic. I choć wszystko zdawało się przerażające, to burza — równie nagle jak nastąpiła, szybko mija i wichry, grzmoty nikną: *już pomknęły konie za lasy i wzgórza, przeleciała na nich grmiąca, letnia burza*.

Elementem wiążącym wszystkie opisane wiersze jest dynamizm obrazowania poetyckiego, ruch i elementy kontrastujące. Teksty te są wyraziste pod względem swojskiej pojętej akcji, są niejako scenką, w której biorą udział twory przyrody. Łatwo określić w nich przestrzenne relacje między postaciami i może dzięki temu ruchowa analiza pozwala łatwiej odkryć zawartą w nich metaforę oraz ułatwia konkretyzację tekstu.

Pozostałe dwa wiersze, które uzyskały wyższe oceny średnie w wyniku analizy innego rodzaju, to *Lato* J. Hockuby i *Księżyc* J. Kulmowej. Drugi z wymienionych utworów pobudza wyobraźnię czytelnika, jest on bowiem malarską wizją pełni gorącego, dyszącego skwarem lata. *Morze zboża*, które faluje poruszane delikatnym wiatrem, *gwiazdki chabrow i maków lampiony* jako drobne akcenty rozrzucone po bezkresnym łanie zboża, rozświetlające jego stonowany słomiany kolor — to elementy niejako statyczne. Dzięki temu mamy tu swojskie uporządkowane przestrzennie: zboża, chabry, maki, a nad nimi rozciągnięte *niebo gorące* ogrzane przez rozpromienione słońce latem.

W wierszu *Księżyc* podmiot liryczny opowiada o zabawnej sytuacji, która przydarzyła się bohaterce późnym wieczorem. Poetka odwołała się do dziecięcego sposobu widzenia świata i skłonności do animizowania zjawisk, dlatego bohaterka za pewnik przyjmuje, że Księżyc przemieszcza się razem z nią, towarzyszy jej. I choć Księżyc jawi się jako istota dość ruchliwa: *się toczył, mało się nie ukapał w strumieniu*, pogonił ścieżką, *skakał po wierzchołkach jabłoni*, chciał wskoczyć do kuchni przez okno, nie zmienia to jednak ogólnego nastroju wyciszenia i spokoju, jaki wyjątkowo widoczny jest w tekście.

Zupełnie inna tematyka dwóch ostatnich wierszy, a także całkowicie odmienne, bardziej plastyczne, malarskie ukazanie świata przedstawionego, zdają się potwierdzać zasadność wykorzystania metod analizy nie-kinetycznej, podczas ich opracowania w edukacji zintegrowanej.

Trzeba również stwierdzić, że takie uogólnienia nie mają zawsze zastosowania w ujęciu indywidualizującym, gdyż np. Jędrzej najwyższą notę uzyskał za malowaną (5 punktów) będącą wynikiem analizy kinetycznej wiersza tu określonego jako „nieruchowy”. Nie zmienia to jednak faktu, iż można wyodrębnić teksty, które bardziej nadają się dla poszczególnych metod analizowania (kinetycznego, werbalnego czy intersemiotycznego).

Taka konkluzja staje się zatem swoistym wskazaniem dla praktyki edukacyjnej. Szukając właściwego sposobu konkretyzacji tekstu, należy ocenić potencjał mieszczący się w słowie i stosownie do niego organizować sytuację odbiorczą i interpretacyjną na lekcji.

Zakończenie

Przedstawione wnioski, jeszcze bardzo wybiórcze i wymagające dalszych szerszych ustaleń, pozwalają jednak wskazać na swoistość odbioru tekstu poetyckiego przez dzieci ośmioletnie, uzależnionego od formy jego analizy podjętej podczas zajęć. Można również stwierdzić, iż konkretyzacja kinestetyczna nie stanowi zagrożenia dla kultury literackiej ucznia, nie zauważono bowiem żadnych niepokojących symptomów w interpretacjach plastycznych poprzedzonych ruchową aktywnością. Nie należy zatem obawiać się, iż wprowadzenie takiej drogi analizowania literatury w edukacji wczesnoszkolnej przyniesie szkodę dziecku. Przeciwnie, może uruchomić właściwe reprezentacje odbiorcze u osób, dla których wypowiedzi werbalne nie są ulubioną formą ekspresji. I nie chodzi tu wcale o chęć podkreślenia, iż jest to jedynie słuszna droga pracy z liryką w systemie zintegrowanym. Pragnęliśmy w niniejszym tekście jedynie zwrócić uwagę na możliwość poszukiwania innych form organizowania spotkań z poezją w klasach najmłodszych. Założeniem było również ubieganie się o uznanie tej formuły pracy jako jednej z wielu, możliwych do zastosowania w praktyce szkolnej (stąd tak dużo miejsca poświęcono dementowaniu stanowiska mówiącego o szkodliwości takiej drogi analizy literatury). Siłą oddziaływań dydaktycznych, rzeczywiście stymulujących osobowość i wszechstronny rozwój wychowanka, jest chyba głównie ich różnorodność i dostosowanie do indywidualności odbiorcy.

Literatura

- Brzeziński J., 1999: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, PWN.
- Brzozowska-Kuczkiewicz M., 1991: *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika*. Warszawa, WSiP.
- Cybulska H., 1998: *Dziecko wobec tekstu poetyckiego — z problemów komunikacji literackiej w klasach I—III*. W: Kojs W., Mrózek R., przy współudziale Dawid Ł., red.: *Komunikacja — dialog — edukacja*. Cz. 1. Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Filia, s. 177—187.
- Dasiewicz-Tobiasz A., Kępska A., 1981: *Rytmika w klasach I—III*. Warszawa, WSiP.
- Ferguson G.A., Takane Y., 1999: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa, PWN.
- Gadamer H.-G., 2000: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Przeł. M. Łukasiewicz, K. Michalski. Warszawa, PIW.
- Kielar-Turska M., Przetacznik-Gierowska M., 1992a: *Dziecko w kontakcie z literaturą. Przegląd problemów badawczych*. W: Kielar-Turska M., Przetacznik-Gierowska M., red.: *Dziecko jako odbiorca literatury*. Warszawa—Poznań, PWN, s. 7—26.
- Kielar-Turska M., Przetacznik-Gierowska M., 1992b: *Z zagadnień recepcji poezji lirycznej przez dzieci sześćioletnie*. W: Kielar-Turska M., Przetacznik-Gierowska M., red.: *Dziecko jako odbiorca literatury*. Warszawa—Poznań, PWN, s. 77—107.

- Kirk J.L., Miller M., 1986: *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, Sage.
- Konarzewski K., 2000: *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa, WSiP.
- Krasoń K., 1993: *Metoda E.J. Dalcroze'a jako czynnik skutecznego przygotowania nauczycieli klas przedszkolnych do zadań dydaktyczno-wychowawczych*. W: Moroz H., red.: *Skuteczność kształcenia nauczycieli klas początkowych*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 96–102.
- Krasoń K., 1996: *Teatr dźwięku, obrazu i ruchu, czyli zabawa z poezją dla najmłodszych*. W: Heska-Kwaśniewicz K., Socha I., red.: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 178–185.
- Krasoń K., 1997: *Układ przestrzenno-ruchowy jako element intersemiotycznego przekładu tekstu literackiego (wykorzystanie metody Emila Jaques-Dalcroze'a)*. W: Kida J., red.: *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*. Rzeszów, Wydawnictwo WSP, s. 43–49.
- Krasoń K., 1998: *Znak kinestetyczno-cielesny jako intersemiotyczny kontakt komunikacyjny*. W: Kojs W., Mrózek R., przy współudziale Dawid Ł., red.: *Komunikacja — dialog — edukacja*. Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Filia, s. 199–206.
- Krasoń K., 1999: *Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Krasoń K., 2000a: *Rozumienie i wyjaśnianie przeżywanego tekstu a komunikacja metaforyczna w pracy z dzieckiem potrzebującym wsparcia*. W: Kaja B., red.: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja psychokorekcja*. T. 2. Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP, s. 175–183.
- Krasoń K., 2000b: *Ruch i obraz jako elementy komunikacji literackiej (projekcja — identyfikacja — empatia)*. W: Kojs W., przy współudziale Dawid Ł., red.: *Homo communicus. Szkice pedagogiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 135–147.
- Krasoń K., 2000c: *Metaphorical Communication by movement in Work with Children Needing Assistance*. [Referat wygłoszony 30 sierpnia 2000 podczas 10 European Conference on Quality in Early Childhood Education na temat *Complexity, Diversity & Multiple Perspectives in Early Childhood*, zorganizowanej przez Institute of Education, University of London, EECERA w Londynie].
- Krasoń K., 2002: *Kompetencje literaturoznawcze a wiedza pedagogiczna nauczycieli poziomu zintegrowanego*. W: Koziół E., Kobyłecka E., red.: *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*. Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 243–250.
- Kurcz I., Polkowska A., 1990: *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych. Na przykładzie procesu rozumienia tekstu czytanego na głos*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ławrowska R., 1988: *Muzyka i ruch*. Warszawa, WSiP.
- Mączyńska J., 1994: *Możliwości zapobiegania zaburzeniom emocjonalnym u uczniów w młodym wieku szkolnym*. W: Włodek-Chronowska J., red.: *Dysharmonie rozwoju. Problemy diagnozy i terapii*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”. Prace Pedagogiczne z. 19. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 71–78.
- Muraszko B., 1995: *Arteterapia, czyli psychorysunek*. „Edukacja i Dialog”, nr 10, s. 49.
- Polakowski J., 1980: *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym*. Kraków, Wydawnictwo WSP.
- Przychodzińska M., 1989: *Wychowanie muzyczne. Idee — treści — kierunki rozwoju*. Warszawa, WSiP.
- Ricoeur P., 1989: *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Tłum. P. Graff, K. Rosner. Warszawa, PIW.
- Skazińska M., 1981: *Rola rytmiki w przygotowaniu dzieci i młodzieży do percepcji sztuki*. W: Tyszkowa M., red.: *Sztuka i dorastanie dziecka*. Warszawa—Poznań, PWN.

- Steiner G., 1993: *W zamku Sinobrodego. Kilka uwag w kwestii przededefiniowania kultury*. Gdańsk, GWP.
- Szuścik U., 1998: *Ocena prac plastycznych formą komunikatu pedagogicznego*. W: Kojs W., Mrózek R., przy współudziale Dawid Ł., red.: *Komunikacja — dialog — edukacja*. Cz. 2. Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Filia, s. 253—262.
- Wysłouch S., 1997: *W poszukiwaniu jedności sztuk*. W: Chrząstkowska B., red.: *Kompetencje szkolnego polonisty*. T. 2. Warszawa, WSiP, s. 135—141.
- Zaręba E., 1998: *Eksperymenty i próby eksperymentalne w pedagogice*. W: Palka S., red.: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 89—97.
- Zeler B., 1997: *Dostrzec człowieka. O szkolnej interpretacji tekstu literackiego*. W: Chrząstkowska B., red.: *Kompetencje szkolnego polonisty*. T. 2. Warszawa, WSiP, s. 106—111.

ANEKS

Załącznik 1

Matryca analizy adekwatności literackiej

Imię i nazwisko dziecka:

Wiek:

Wiersz nr:

Autor: Tytuł:

Typ procedury (ruchowa /inna):

R

I

Czy praca plastyczna jest figuratywna (jeśli tak, można podjąć dalszą procedurę oceny)? TAK / NIE

Analizowane aspekty adekwatności literackiej		
Czy na malowance znajdują się obiekty zupełnie nie związane z treścią tekstu, przypadkowe lub stanowiące stereotyp?	NIE	TAK
Czy na obrazku znajdują się obiekty z wiersza?	TAK	NIE
Czy ukazana została sytuacja łącząca obiekty, adekwatnie do treści?	TAK	NIE
Czy rozpoznana została metafora tekstu (czy obiekty ukazane są w konotacji realnej)?	TAK	NIE
Czy wprowadzono nowe elementy, obiekty rozszerzające akcję, rozbudowujące widzenie akcji tekstu (wykraczanie poza świat przedstawiony, przy zachowaniu podstawy treściowej, antycypacja)?	TAK	NIE

Za każdą odpowiedź znajdującą się w drugiej kolumnie przyznajemy dziecku punkt, za odpowiedź znajdującą się w kolumnie trzeciej nie przyznajemy punktu, a więc przy maksymalnej ocenie adekwatności można otrzymać 5 punktów*.

* Punkty przyznawano za odpowiedzi ujęte w kolumnie 2 (przy pierwszym pytaniu za odpowiedź przeczącą, w pozostałych za odpowiedź twierdzącą).

Ocena zgodności ocen sędziów kompetentnych*

Tabela 3

Tabela pomocnicza do obliczania współczynnika W

Osoby	Sędziowie (k)			R_j	$(R_j - M)$	$(R_j - M)^2$
	A	B	C			
1	9,0	5	11,0	25,0	0,5	0,25
2	7,5	3	7,5	18,0	7,5	56,25
3	4,0	3	7,5	14,5	11,0	121,00
4	15,0	13	16,0	44,0	18,5	342,25
5	5,0	9	12,0	26,0	0,5	0,25
6	13,5	15,5	15,0	44,0	18,5	342,25
7	2,0	6,5	4,0	12,5	13,0	169,00
8	6,0	1,0	2,5	9,5	16,0	256,00
9	12,0	10,0	13,0	35,0	9,5	90,25
10	11,0	8,0	9,0	28,0	2,5	6,25
11	1,0	3,0	1,0	5,0	20,5	420,25
12	7,5	6,5	5,0	19,0	6,5	42,25
13	16,0	15,5	14,0	45,5	20,0	400,00
14	10,0	13,0	6,0	29,0	3,5	12,25
15	3,0	11,0	2,5	16,5	9,0	81,00
16	13,5	13,0	10,0	36,5	11,0	121,00
Σ				408,0		2 460,50

Poprawka na rangi wiązane: $T_A = 1$; $T_B = 5$; $T_C = 1$ stąd: $\Sigma T_i = 7$

$$W = \frac{2460,50}{1/12 \times 3^2 (16^3 - 16) - 3 \times 7} = 0,810$$

$(r_r)^2 = 51\%$ wariancji wspólnej ocen, tłumaczonej przez wartość $W = 0,810$

istotność: $\chi^2 = 3(16-1) \times 0,810 = 36,45$

* Ze względu na liczbę ocenianych prac dokonano rangowania średnich wyników uzyskanych przez poszczególne dzieci (ze wszystkich wykonanych przez nie prac), przypisując im rangi od 1 do 16. Najwyżej ocenione dziecko otrzymało rangę 1, najniżej 16. Dokonano tego w odniesieniu do każdego werdyktu jednego z trzech sędziów kompetentnych. Uzyskano zatem trzy niezależne rangowania, które porównano, chcąc określić stopień ich zgodności.

Zestaw wierszy wykorzystanych w badaniach

Wiersz 1

Kazimierz Śladowski

*Jesienne stopy wiatru**

Wiatr ma na stopach skrzydlate buty,
na szyi szale z liści i deszczu.
Idzie przez pola, wzgórza i bruki...
Drzewa ciemnieją w mokrym powietrzu,
chudną gałęzie i milkną ptaki,
opustoszały gniazda i dziuple.
Wiatr się panoszy, wkręca się wszędzie
i okiennice zamyka z hukiem.
Nie lubi słońca, jasnych ogrodów,
kwiaty rozbiera z barw i zapachów.
Lubi szeroko po lesie, polu
tarzać się w liściach, w błocie i w piachu...

Wiersz 2

Józef Ratajczak

*Nad stawem***

Nad stawem gładkim jak szyba
wyrósł dwa smukłe drzewa.
Na jednym słowik śpiewa,
na drugim pluska ryba.

Jedno ku błękitowi
liście unosi co dzień,
drugie ukryte w wodzie
na wędkę można złowić.

Na jednym słowik śpiewa,
na drugim pluska ryba.
Nad stawem gładkim jak szyba
jest jedno czy też są dwa drzewa?

* K. Śladowski, 1982: *Jesienne stopy wiatru*. W: Idem: *Przez pola, ogrody, sady*. Warszawa, WSiP, s. 6.

** J. Ratajczak, 1983: *Nad stawem*. W: Cieślowski J., wybór i oprac.: *Antologia poezji dziecięcej*. Warszawa—Wrocław—Kraków—Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 311.

Wiersz 3

Joanna Kulmowa

*Księżyc**

Kiedy biegłam do domu wieczorem,
księżyc za mną się toczył przez pole.
I przez mostek
tuż przy moim ramieniu.
Mało się nie ukąpał w strumieniu.
Ścieżką za mną przez ogródek pogonił.
Hop, hop skakał po wierzchołkach jabłoni.
I do kuchni przez okno chciał wskoczyć,
aż musiałam przed nim zamknąć oczy.
Teraz długo stoi z tamtej strony,
bo jest bardzo zmęczony.

Wiersz 4

Karolina Kusek

*Usypianie strumyka***

Zima
chce uśpić strumyk.
Nie chce, by płynął dalej.
Chce mu wytrącić w biegu pulsujące wioselko.
Usztywnić pletwy,
fale.

Chce go w ślizgawkę zaczarować
i szaleć na niej na wyścigach.
Pokonać wiatr,
co na łyżwach
srebrzystych
śmiga.

Ale strumyk
spać nie chce
albo zasnąć nie może.
Im zima mocniej śniegiem prószy,
tym on głośniejszy gaworzy.

* J. Kulmowa, 1986: *Księżyc*. W: Nagajowa M.: *Język polski 4. Polska mowa. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Warszawa, WSiP, s. 59.

** K. Kusek, 1996: *Usypianie strumyka*. W: Dziurzyńska T., Ratyńska H., Stójowa E., oprac.: *A jak będzie słońce... A jak będzie deszcz... Wiersze, opowiadania, teatrzyki, przysłówia i zagadki dla przedszkoli*. Warszawa, WSiP, s. 66.

Wiersz 5

Andrzej D'Albrand

*Wiosna**

Z nocy ciepłej
deszczem pachnącej
ptaków wrzawa
wybucha do słońca

kwiaty w pąkach
i w rosie skapane
zaczynają po łące
swój taniec

a ta łąka
jak dywan złocisty
w nim się nurza
łuk nieba strzelisty

po tym niebie
latawce obłoków
jak chorągwie
wzniesione wysoko

wiatr je pędzi
i spada gdzieś w dali
w dymy ognisk
co w polu się palą

a na miedzach
kaczenie w krąg rosną
wołają do Ciebie:
już wiosna!

Wiersz 7

Włodzimierz Domeradzki

*Burza***

Po szerokim niebie
wicher chmury goni,
jak po pustym niebie
tabun czarnych koni.

Biegną dzikie konie,
pochyliły głowy,
złote iskry krzeszą
stalowe podkowy.

* A. D'Albrand, 1989: *Wiosna*. „Skarb Małucha”, s. 6.

** W. Domeradzki, 1986: *Burza*. W: Kot W., red.: *Szedł czarodziej. Antologia wierszy dla dzieci*. Cz. 1. Rzeszów, Krajowa Agencja Wydawnicza, s. 133.

Na rozpiętych skrzydłach
echo grzmoty niesie,
gubi w szczerym polu
i w szumiącym lesie.

Już pomknęły konie
za lasy i wzgórza,
przeleciała na nich
grzmiąca, letnia burza.

Wiersz 8

Jadwiga Hockuba

*Lato**

Zboże schodzi
z pagórków
fałującą grzywą.

W morzu zboża
gwiazdki chabrow
się gubią
i zapalają
maków lampiony.

A nad zbożem
niebo gorące,
z najczerwieńszym,
najpiękniejszym
makiem.
Tak rozkwita,
tak rozpromienia się
słońce latem.

* J. Hockuba, 1987: *Lato*. „Płomyczek”, nr 18, s. 17.

Katarzyna Krasoń

Kinesthetische Konkretisierung des poetischen Textes —
eine Chance für die Unterstützung des Kindes oder eine Bedrohung?

Zusammenfassung

Das Ziel des vorliegenden Artikels ist, die Stimulierungsmethoden von den rezeptiven Kompetenzen des Kindes während seiner Arbeit an einem literarischen Text zu zeigen. Der Kontakt mit Literatur, wenn er nur richtig vorbereitet und dem Spiel, als der besten Tätigkeitsform eines mehrjährigen Kindes angepasst ist, kann die kreativen Fähigkeiten des Kindes sehr gut entfalten und das Kind mit allen schwierigen Lebenssituationen vertraut zu machen. Gemeinsames Schaffen durch Bewegung bringt dem Kind eine Kommunikation mit anderen Menschen bei, was dann die zwischenmenschlichen Fertigkeiten von den Teilnehmern der Lehrveranstaltung zu bilden erlaubt.

Die Autorin zeigt, wie man ein lyrisches Gedicht im Rahmen einer integrierten Veranstaltung mit Achtjährigen interpretieren kann, indem man sich dazu bestimmter Bewegungsaktivitäten bedient.

Die spezifische Rezeption der Dichtkunst, die die Kinder mit Hilfe der kinetischen Methode erkennen, wird in der Monographie durch plastische Arbeiten veranschaulicht. Diese Arbeiten werden in Bezug auf die Adäquatheit der Zeichnung dem Textinhalt gegenüber analysiert. Man hat auch die Kunstaktivität von zwei Kindergruppen verglichen, die einem bestimmten *quasi*-Experiment unterzogen worden sind. Das Experiment sollte beweisen, in wie weit die Rezeption eines Gedichtes von dessen verbaler oder kinetischer Interpretierung abhängig ist.

Katarzyna Krasoń

The Kinesthetic Concretization of a Poetic Text —
an Opportunity in Supporting a Child or a Threat

Summary

The aim of the paper is the presentation of the ways of stimulating the reception competences of a child in the situation of the work with a literary text. A contact with literature, properly organized and composed into the sphere of the proper form of acting of a few years old child, that is to say into play, turns out to be a good way of developing the creative capabilities of the receivers as well as an opportunity to ease difficult situations in the child's life. A joint creation through movement also occasions one to learn to communicate with another person and thus allows for shaping interpersonal abilities of the participants.

The author presents a conceptions of interpreting a lyrical poem during integrated classes with eight-year-olds, shows the possibilities of supporting the development through specially organized movement activities of pupils which uniquely constitute an interpretation of the poem.

The specificity of the reception of poetry which children learn by means of the kinetic method has been shown in the paper through an analysis of plastic art works. It concerns the adequacy of the drawing to the contents of the text. Artistic activity of two groups of children taking part in a quasi-experiment concerning the reception of a poem depending on the way of its interpretation — verbal or kinetic — was compared.